

高等学校における「総合的な学習の時間」の 実践状況の規定因

藤 田 武 志*

(平成16年10月29日受付；平成16年12月8日受理)

要 旨

高等学校における「総合的な学習の時間」の実践状況を規定する要因について質問紙調査をもとに検討したところ、学校種や学校規模、学校の伝統といった要因と、総合的な学習の時間に関する教員の意識との関係が見出された。そこから、総合的な学習の時間を促進する支援を学校の文脈に応じたものとする必要性や、教育実践は教師の意識や熱意のみには還元できないことなどが示唆された。

KEY WORDS

high school 高等学校
Integrated Study 総合的な学習

1. はじめに

2003年度から高等学校でも新しい学習指導要領が本格的に実施された。義務教育段階の諸学校よりもさまざまな側面において多様である高等学校では、総合的な学習の時間はどのように実践されているのだろうか。また、学校によって総合的な学習の時間の実践に温度差があるとすれば、それはどのような要因と関係しているのだろうか。

高等学校の総合的な学習の時間については、新学習指導要領の完全実施前から、すでに小学校教員に比べて高校教員の意識が低いことなどがしばしば指摘されていた（たとえば成田・三上 2003、小林他 2003、日本教材文化研究財団編 2001など）。

しかし、総合的な学習の時間に前向きに取り組む学校も存在していないわけではなく、高等学校における総合的な学習の時間を促進する要因についても検討されている。たとえば、西尾他（2001）は、高等学校における総合的な学習の先行的な実践事例の考察に基づき、総合的な学習の時間のカリキュラム開発を促進する条件を検討し、校内研修が重要であること、普通科と専門学科では取り組むべき課題が異なっていることなどを指摘している。また、成田他（2002）は、学習指導要領の移行期間における北海道の公立高校では、学校規模が大きいと総合的な学習の時間の導入が遅くなることなどを見出している。

これらの研究は、総合的な学習の時間の実施には、高等学校の教員の意識だけではなく、学校種や学校規模といった社会的な要因が関わっていることを示唆している。総合的な学習の時間を促進するためには、すべての学校に一律の支援をするのではなく、上記のような社会的な

* 生徒指導総合講座

要因を考慮し、どういう学校にどういう支援をすべきかを考える必要があるのではないだろうか。

そこで本稿では、学習指導要領の本格実施後の現在、総合的な学習の時間の実践に対しどのような社会的な要因が関係しているのかを分析し、各学校における総合的な学習の時間に対する支援の方向性について考察する。

2. 研究方法

高等学校における総合的な学習の時間の実施状況を把握するため、2004年2月下旬に、新潟県と長野県の全公立高等学校を対象とした質問紙調査を行った。質問紙の主な内容は、2002年度までの準備状況、2003年度の実施状況と評価などであり、各学校における総合的な学習の時間の担当者1名に回答してもらった。回答者の多くは、教務や進路指導担当の教諭、管理職であった。なお、回収率は新潟県が40.9%、長野県が28.3%であった。

3. 総合的な学習の時間の実施状況

総合的な学習の時間に影響を与える要因の分析に入る前に、まず、総合的な学習の時間の実施状況について、次の三つの点から概観しておきたい。すなわち、①総合的な学習の時間に行われている内容、②研修などの実施体制、③総合的な学習の時間を実施する教員の意識という3点である。

(1) 総合的な学習の時間の内容

質問紙では、各学校で行われている総合的な学習の時間の内容について、内容を簡潔に示すキーワードを3～5語程度で尋ねている。それらのキーワードの似たものを集めてカテゴリー化し、各カテゴリーの割合を表1に示した。なお、各学校が記したキーワードは複数であるた

表1 総合的な学習の時間の内容
(複数回答)

内 容	%
進路関連	65.0
自分さがし関連	32.5
環境学習関連	10.0
地域学習関連	16.3
平和学習関連	3.8
国際理解関連	12.5
ボランティア関連	5.0
課題研究	10.0
人権学習関連	7.5

め、パーセンテージの合計は100にはならない。

いちばん割合が多いのは、「進路関連」や「自分さがし関連」としたカテゴリーである。総合的な学習の時間として特に重視したいテーマについて新学習指導要領実施以前に行われた調査でも、高校では「進路」というテーマが選ばれる割合が45.7%と最も多く、「生き方」(25.7%)というテーマについても4校に1校が選択している（日本教材文化研究財団編 2001, 94頁）。総合的な学習の時間において実際に取り組まれたテーマも、同様の傾向であったことが分かる。

上記の調査では、「進路」に次いで、「環境」(40.0%)や「国際理解」(37.1%)といったテーマも多く選択されており、重視したいテーマに関する回答は比較的分散していた（日本教材文化研究財団編 2001, 94頁）。しかし、新潟県と長野県で実施されたテーマは「進路」や「自分さがし」に集中しており、分散が小さいところに特色がある。

(2) 研修などの実施体制

総合的な学習の時間について、学校内ではどのような研修を行っているのだろうか。質問紙では、①全教員が参加する研修、②教科単位での研修、③総合担当（予定）者での研修、④学級担任以外の教員での研修、⑤それ以外、という五つのうちどのような形態の研修を行ったのかを複数回答可で尋ねている（表2）。

表2 総合的な学習の時間に関する校内
研修の形態

(複数回答)

形 態	%
全教員が参加する研修	18.8
教科単位での研修	1.3
総合担当者の研修	33.8
学担以外教員の研修	1.3
それ以外	42.5

その結果、「それ以外」の形態という回答がもっとも多く、次いで、「総合担当（予定）者での研修」という形態となっている。新学習指導要領実施以前の調査では、校内研修を開催したという高校が38.4%にとどまっていたが（日本教材文化研究財団編 2001, 89頁）、実施以後には、少なくとも新潟県と長野県については、ほとんどの学校が上記5つのいずれかの形態での研修を行っている。

ちなみに、総合的な学習の時間を実施するために、どのような校務分掌上の組織を作ったのだろうか。質問紙では、①「校務分掌のなかに総合的な学習の時間を担当する独自の部を創設した」、②「機能的に対応するために、総合的な学習の時間に対応する委員会を組織した」、③「学年を主体として対応し、学年のなかに総合的な学習の時間担当の係をおいた」、④「その他」という4つの選択肢を設け、複数回答可で回答を求めた（表3）。

その結果、総合的な学習に対応する委員会を設置して実施するという割合がもっとも多く、校務分掌に部を創設した割合と合わせ、既存組織とは異なった新しい組織を作ったと回答する

表3 総合的な学習の時間の実施組織
(複数回答)

組 織	%
校務分掌に部を創設	17.5
委員会を創設	41.3
学年に係を置いた	25.0
その他	27.5

割合がほぼ6割近くを占めている。

(3) 教員の意識

総合的な学習の時間を実施する教員たちは、どのような意識をもっているのだろうか。総合的な学習の時間への取り組み方、総合的な学習の時間に対する評価という2つの側面から見てみたい。

表4は、総合的な学習の時間の実践にむけた教員全体の雰囲気について尋ねた設問の回答結果である。

表4 総合的な学習の時間に取り組む雰囲気

雰 囲 気	%
積極的	8.3
どちらかというと積極的	16.7
どちらともいえない	50.0
どちらかというと消極的	16.7
消極的	8.3

「積極的」と「どちらかというと積極的」の2つの回答を合わせて25%、同様に「消極的」と「どちらかというと消極的」の2つの回答を合わせて25%と、対称的な回答が得られた。総合的な学習の時間をめぐる教員たちの雰囲気は一樣ではなく、学校によって異なっているのである。

次に、総合的な学習の時間に関する評価をみてみよう。質問紙では、次の5つの側面から総合的な学習の時間に関する評価を尋ねている。すなわち、①「学校独自にカリキュラムを開発できる時間なので必要だ」、②「生徒の探究的な学習が可能となるので必要だ」、③「総合的な学習の時間をきちんとした教科として設定し、学習内容や学習方法についてもしっかりと規定すべきだ」、④「学力低下を生むので、総合的な学習の時間をやめ、従来の教科の時間をもっと増やすべきだ」、⑤「教員の負担が増えるので、総合的な学習の時間そのものに反対だ」、という5つである。それらのそれぞれについて、肯定する割合を示したものが表5である。

表5 総合的な学習の時間の評価

評 価	%
独自カリキュラムの開発	18.8
探究的な学習が可能	48.8
学習内容や方法を規定すべき	26.3
やめて従来の教科を増やすべき	10.0
教員の負担増なので反対	18.8

前二者は、総合的な学習の時間のポジティブな側面に関する評価を尋ねたものである。学校における独自のカリキュラムの開発といった学校運営に関わる側面よりも、生徒自身の学びの可能性について、肯定する割合が高い。一方、後二者は、総合的な学習の時間に対するネガティブな評価を尋ねたものである。ポジティブな側面に比べると割合はそれほど高くないとはいえ、ネガティブな評価も一定数存在していることが分かる。これらの意識がどのような要因によって規定されているのか、さらに探求していこう。

4. 総合的な学習の時間の規定要因

総合的な学習の時間をめぐる状況のありさまは、こういった要因と関連しているのだろうか。総合的な学習の時間の実践には、教師がこういった意識をもって臨んでいるかが大きな影響を与えていると考えられる。そこで、総合的な学習の時間に関する教師の意識が、こういった要因と関係しているのかを検討していくことにする。

教師の意識として、上で述べた総合的な学習の時間に取り組む雰囲気と、総合的な学習の時間の評価に着目して検討したい。特に、総合的な学習の時間の評価については、否定的な評価と関係する要因を調べることにする。

(1) 学校種や学校規模との関係

まず、総合的な学習の時間への取り組みとして、「積極的」と「どちらかというと積極的」を合わせた「積極群」と、「消極的」と「どちらかというと消極的」を合わせた「消極群」の分岐に対し、先行研究で指摘されてきた学校種や学校規模といった要因がどう関係するかを確かめてみよう。なお、学校種は普通科とそれ以外の専門学科（普通科と専門学科の両方を併設しているものも「それ以外」に含めた）の2カテゴリー、学校規模は、300名以下の小規模校と、700名以上の大規模校の2カテゴリーで見ることにする。

表6は、取り組みの雰囲気と学校種をクロスさせたものであり、表7は、取り組みの雰囲気と学校規模をクロスさせたものである。表にあるように、取り組みの雰囲気と学校種との関係は有意ではない一方、学校規模との関係は有意傾向であり、学校規模が小さい方が積極的で、学校規模が大きい方が消極的であるという関係が見られる。

ここから、学校規模が小さいことによって教員間の連携がとりやすくなったり、小回りがきいたりすることなどが、総合的な学習の時間への取り組みに影響していることが示唆される。

表 6 取り組みの雰囲気と学校種
(カイ二乗検定)

雰囲気	普通科	それ以外	有意確率
積極群	50.0	50.0	1.000
消極群	50.0	50.0	
n	12	24	

表 7 取り組みの雰囲気と学校規模
(カイ二乗検定)

雰囲気	小規模校	大規模校	有意確率
積極群	72.7	36.4	0.087
消極群	27.3	63.6	
n	11	11	

次に、総合的な学習の時間の評価との関係を見てみよう。なお、「学力低下を生むので、総合的な学習の時間をやめ、従来の教科の時間をもっと増やすべきだ」という設問と、「教員の負担が増えるので、総合的な学習の時間そのものに反対だ」という設問の両方、あるいはいずれかを肯定した群は、総合的な学習の時間に否定的であるので「否定的群」とし、それら2つの設問のいずれも肯定しなかった群は総合的な学習の時間に肯定的なので「肯定的群」として分析する。

表 8 総合的な学習の時間の評価と学校種
(カイ二乗検定)

評価	普通科	それ以外	有意確率
肯定的群	61.0	85.7	0.026
否定的群	39.0	14.3	
n	41	28	

表 9 総合的な学習の時間の評価と学校規模
(カイ二乗検定)

評価	小規模校	大規模校	有意確率
肯定的群	77.3	66.7	0.438
否定的群	22.7	33.3	
n	22	21	

表8は、総合的な学習の時間の評価と学校種を、表9は、総合的な学習の時間の評価と学校規模をそれぞれクロスさせたものである。表に明らかなように、前者の関係は有意であり、普通科のほうが否定的群の割合が高いという関係が見られる。しかし、総合的な学習の時間の評価と学校規模との関係は有意ではない。

ここからは、普通科とそれ以外の学科というカリキュラムの違いや、進学に向けた教科学習の重視といった体制の違いなどが、総合的な学習の時間の評価に影響していることが示唆される。

(2) 学校の伝統との関係

一般に、伝統のある学校ほど社会的な威信が高いこと、また、通ってくる生徒の階層が高く、向学校的な構えを持った生徒の割合も高いことはつとに指摘されている（岩木・耳塚編 1983など）。その一方で、総合的な学習の時間のような非定型的な学習形態は、高い階層の出身者に有利であると言われている（バーンスティン 1980, 荻谷 2001など）。もしそうだとすれば、伝統のある学校のほうが、総合的な学習の時間を実施しやすい条件に恵まれており、それゆえ教師たちも、総合的な学習の時間に対して前向きに取り組んでいる可能性がある。

表10 総合的な学習の時間の取り組みの雰囲気と伝統
(カイ二乗検定)

学校種	雰囲気	戦前	戦後	有意確率
普通科	積極群	71.4	20.0	0.079
	消極群	28.6	80.0	
	n	7	5	
それ以外	積極群	50.0	66.7	0.659
	消極群	50.0	33.3	
	n	4	3	

表11 総合的な学習の時間の評価と伝統
(カイ二乗検定)

学校種	評価	戦前	戦後	有意確率
普通科	肯定的群	75.0	37.5	0.094
	否定的群	25.0	62.5	
	n	12	8	
それ以外	肯定的群	100.0	77.8	0.115
	否定的群	0.0	22.2	
	n	10	9	

その点について、総合的な学習の時間に対する教師の意識と、学校の伝統とをクロスさせて確かめてみよう。なお、伝統の有無については創立年を用い、戦前に創立された高校を伝統校、戦後に創立された高校を非伝統校とする⁽¹⁾。また、カリキュラムや卒業後の進路の違いなどから、学習への構えが普通科と専門学科の生徒では異なっている可能性があるため、以下では普通科とそれ以外に分けて分析する。

総合的な学習の時間に対する取り組みの雰囲気と、総合的な学習の時間の評価のいずれにおいても、普通科の場合においてのみ、伝統との間の関係が有意傾向である。そして、伝統がある場合ほど積極的な雰囲気で行きと、総合的な学習の時間の評価も肯定的である。逆に、伝統のない学校では消極群や否定的群の割合が高くなっているのである。

以上のように、総合的な学習の時間をめぐる教師たちの意識は、学校種や学校規模、さらには、学校の伝統といった要因と関係しているのである。

5. おわりに

学校種や学校規模、学校の伝統といった要因と、総合的な学習の時間に関する教員の意識との関係が見出されたことには、どのような含意があるのだろうか。

第一に、総合的な学習の時間を促進する支援は、どの学校にも一律に行うのではなく、それぞれの学校の文脈に応じたものとする必要があるという含意である。そして第二に、教育実践はしばしば、教師の意識や熱意といった問題に還元されてしまいがちだが、学校種や学校規模、学校の伝統のように、教師個人ではいかんともしがたい要因と関係していることに目を向ける必要があるということである。さらに第三に、伝統といった要因との関係が見出されたことは、総合的な学習の時間のような学習形態が、すべての学校において同じような機能や効果を発揮するとは限らないことを示唆している。そういった点を実証的に考慮した上で、さらなる手だてについて考える必要があるだろう。

では最後に、今後の課題をいくつか指摘したい。まず、今回見出されたような学校種や学校規模、学校の伝統などと教員の意識との関わりが、具体的にはどのようにつながっているのかを実証的に検討していく必要があるだろう。また、教員たちの意識がどのような行為と結びついているのか、総合的な学習の時間の実践の詳細を検討していく必要がある。それらの作業を通して、人的・財政的支援やカリキュラムの裁量権の付与など、それぞれの学校に具体的にどのような支援をする必要があるのかを考えていくことが肝要であろう。

〈注〉

- (1) 本稿執筆時に、創立年のデータが新潟県のものしか入手できなかったため、以下の分析は新潟県のデータのみに限定する。

〔付記〕本研究は、2003-2004年度日本学術振興会科学研究費補助金、基盤研究(C)「高校総合学習の総合的調査研究」(研究代表者：和井田清司、課題番号15530573)による研究成果の一部である。

〈引用・参考文献〉

- バーンステイン, バジール 1980, 「階級と教育方法 ―目に見える教育方法と目に見えない教育方法―」(佐藤智美訳) 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編『教育と社会変動 上』東京大学出版会.
- 岩木秀夫・耳塚寛明編 1983, 『現代のエスプリ 高校生』至文堂.
- 荻谷剛彦 2001, 『階層化日本と教育危機 ―不平等再生産から意欲格差社会へ―』有信堂.
- 小林 稔・前原武子・松本 哲・大城 朗・知念正昭 2003, 「『総合的な学習の時間』に関する意識調査 ―沖縄県本島小・中・高等学校教員を対象として―」『琉球大学教育学部紀要』第62集.
- 成田智志・三上勝夫 2002, 「高等学校における『総合的な学習の時間』に関する調査研究 ―北海道公立高校のアンケート調査から得られたデータをもとにして―」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第3号.
- 成田智志・三上勝夫 2003, 「『総合的な学習の時間』と教師の学力観」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第4号.
- 日本教材文化研究財団編 2001, 『総合的な学習の時間に関する理論的・実践的研究』.
- 西尾克明・南澤信之・山崎保寿 2001, 「総合的な学習の時間のカリキュラム開発を促進する条件―高等学校における普通科進学校と専門学校の事例分析を通して―」信州大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究』No.2.

The Factors which Effect on Each Individual High Schools' Efforts toward Practicing the "Piriod for Intergrated Study".

Takeshi FUJITA*

ABSTRACT

The aim of this article is to find out the factors which effect on each individual high school's efforts toward practicing the "Piriod for Integrated Study". The investigation revealed that three factors, the type of school, the size of school and the year of establishment, influenced the teachers' view of the "Piriod for Integrated Study".

* Division of School Guidance and School Administration